

ZARZĄDZANIE PUBLICZNE 3/2007

Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

Dr Grzegorz Mazurkiewicz
Uniwersytet Jagielloński

DROGA DO ZAWODU. SZKOLNE WYZWANIA A PROCES STAWANIA SIĘ NAUCZYCIELEM

Streszczenie

Powszechna edukacja to jeden z głównych celów każdego społeczeństwa. Konkretnie zadania systemu oświatowego zmieniają się w zależności od kontekstu działania i pracowników szkoły. Ten artykuł pokazuje, w jaki sposób doświadczenia życiowe i zawodowe decydują o wizji szkoły posiadanej przez nauczycieli.

Wybór drogi zawodowej układa się według trzech głównych scenariuszy. Własne doświadczenia szkolne są opisywane językiem emocji i mają duży wpływ na praktykę działania nauczycieli. Pierwsze lata pracy większość badanych opisuje jako doświadczenie nieprzyjemne i demotywujące. Badani potrafią ocenić szkoły, w których pracują, i precyzyjnie opisać własne pomysły na dobrą szkołę.

Summary

The way to profession. Educational challenge and becoming a teacher

Common education is one of the main goals for every society. Specific tasks of the educational system change dependently on the context of school operation and employees of the school. This paper shows the way in which personal and professional experiences determine teachers' vision of school.

Choice of the professional career follow three main scenarios. Personal experiences from school are described with language of emotions and significantly impact the practice of teachers work. First years of work as a teachers majority of respondents describes as unpleasant experience. Respondents are able to evaluate schools in which they work and precisely describe their own ideas of the good school.

I. Wprowadzenie

I.1. Rola szkoły w społeczeństwie

Każde społeczeństwo boryka się z problemem instytucjonalizacji życia. Właściwie wszystkie instytucje budzą pewne niezadowolenie, tym silniejsze, im mocniej ingerują w życie pojedynczego obywatela. W Polsce, szczególnie w ostatnim czasie, jest to też szkoła. Od kilkunastu lat coraz powszechniej twierdzi się, że szkoła aktywnie uczestniczy w demoralizowaniu dzieci i młodzieży, zabija pasję i kreatywność, jest odpowiedzialna za reprodukcję otaczającej nas niesprawiedliwości¹.

Powszechna edukacja to jeden z głównych celów każdego społeczeństwa. Konkretnie zadania systemu oświatowego zmieniają się wprawdzie w zależności od kontekstu historycznego, kulturowego, geograficznego, społecznego, ale szkoły nieodmiennie starają się wychowywać obywateli, którzy będą przestrzegać obowiązujących reguł i starać się wnieść coś od siebie dla powszechnego dobra. Szkoły w systemach demokratycznych obiecują, że przygotują odpowiedzialnych i aktywnych obywateli mających umiejętności, które pozwolą im na sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Ważne są zarówno umiejętności praktyczne (zawodowe), jak i zdolność krytycznego myślenia, zbiorowego podejmowania decyzji, zaangażowania na rzecz wspólnego dobra. Aby przygotować swoich adeptów do życia w demokratycznym świecie, szkoły powinny być zbudowane na wzór modelu demokratycznego, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i w zakresie przestrzeganych wartości².

Wychodząc z założenia, że pracujący w szkole nauczyciele decydują w dużym stopniu o organizacji procesu nauczania, w tym artykule pragnę omówić doświadczenia nauczycieli i nauczycielek nabyte w procesie socjalizacji i stawiania się pedagogiem. Owe doświadczenia decydują dzisiaj o ich stylu pracy, są najważniejsze dla jakości ich działań i umiejętności współpracy w gronie pedagogicznym zarządzanym przez dyrektorów i dyrektorki. Nie da się kierować zespołem pedagogicznym bez uwzględnienia drogi do zawodu i sposobu przygotowania jego członków.

I.2. Nauczyciele w procesie kształcenia

Istotnym elementem efektywnego systemu edukacyjnego jest organizacja, kultura i etyka pracy, wytwarzane w procesie interakcji między wszystkimi uczestni-

¹ A. Kaczara, *O kryzysie szkoły raz jeszcze* [w:] J. Kargul (red.), *Z aktualnych problemów oświaty i kultury*, Prace Pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, s. 35–48.

² G. Mazurkiewicz, *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, International Research & Exchanges Board (IREX), Zabrze 2003.

kami tego systemu. Ważną cechą polskiego systemu edukacyjnego jest jego atomizacja, alienacja poszczególnych aktorów, a przede wszystkim brak wsparcia nauczycieli w ich pracy. Niestety, nie ma w naszej szkolnej tradycji współpracy, porozumienia, zbiorowej refleksji i dyskusji. To osamotnienie nauczycieli powoduje sytuację, w której z jednej strony nie mają oni poparcia innych profesjonalistów, z drugiej są bezkarni w sytuacjach patologicznych, ponieważ nikt nie interesuje się etyką pracy czy ich metodami nauczania i codzienną praktyką. Ważnym elementem specyfiki polskiego systemu oświatowego są również osobiste doświadczenia nauczycieli, których spora część została ukształtowana jeszcze w okresie komunizmu, zarówno przez szkołę, jak i społeczną rzeczywistość. Ten brak współpracy oraz osobiste doświadczenia z młodości prowadzą do sytuacji, w której wspólna analiza problemów, rozmowa o trudnych przypadkach lub prośba o pomoc są dowodami słabości, mierności lub braku profesjonalizmu. Ta sytuacja powoduje permanentny brak refleksji nad sobą, stylem działania i własną pracą, co powoduje paradoksalnie powstawanie dwóch odmiennych skutków. Z jednej strony jest to rzeczywiste obniżenie efektywności pracy, a z drugiej frustracje poszczególnych nauczycieli wynikające z przekonania, że wszystkie problemy, z którymi się borykają, dotyczą właściwie tylko ich i wynikają wyłącznie z ich błędów. Gdyby obowiązywała kultura współpracy, nauczyciele mogliby się dowiedzieć, że nie są osamotnieni w swoich trudnych sytuacjach, a to pomogłoby im w rozwoju zawodowym³.

Program kształcenia nauczycieli ma zazwyczaj charakter zatowiszony, realizowany w ramach oddzielnych przedmiotów akademickich, a specjaliści i prowadzący nie współpracują z sobą ani przy tworzeniu programów, ani przy ich realizacji. Uczelnie nie wykazują zainteresowania kształceniem nauczycieli w trybie dziennym. Odzwierciedla się to w stałym zmniejszaniu liczby godzin przeznaczanych na kształcenie pedagogiczne, sytuowaniu ich na obrzeżach nieobowiązkowego programu, tworzeniu licznych grup wykładowych. Edukacja nauczycieli w szkołach wyższych wymaga głębokiej reformy, nie tylko programowej, ale także strukturalnej⁴. Jednocześnie w dalszym ciągu nie został odrzucony bagaż przeszłości, a postawy nauczycielskie są odbiciem postaw całego społeczeństwa. Życie publiczne w ustroju demokratycznym wymaga od obywateli pewnego poziomu uczestnictwa i opanowania określonych cnót obywatelskich, podczas gdy poprzedni system pozostawił w spadku syndrom postaw przejawiających się „wyuczoną bezradnością” i „zawistnym egalitaryzmem”⁵.

Szkoła istnieje jako element pewnej większej całości, nie może funkcjonować w politycznej i społecznej próżni, chociaż czasami jest tak traktowana. To

³ Tamże.

⁴ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1998, s. 37.

⁵ E. Wnuk-Lipiński, *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, PWN, Warszawa 1996, za: B.D. Gołębiak, dz. cyt., s. 28.

błąd. Tak istotna z punktu widzenia procesów społecznych instytucja musi być analizowana w powiązaniu z innymi instytucjami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi. Pedagogowie muszą wpisywać szkołę, jej program, misję, wartości pedagogiczne i przede wszystkim rolę nauczyciela w kontekst społeczny. Głównym założeniem postulowanego tu traktowania szkoły jest uznanie, że nauczyciele rozumieją ewolucję szkoły i szkolnych praktyk jako część dynamiki historycznej, w której różne formy wiedzy, struktury społeczne i systemy przekonań są postrzegane jako konkretny wyraz specyficznych interesów klasowych czy grupowych⁶. Niestety, chociaż nauczyciele powinni sytuować swoje przekonania i wartości w szerszym kontekście oraz rozumieć swą pracę jako wyraz pewnych procesów społecznych, dzisiaj ciągle jest to tylko pobożne życzenie. Najczęściej nauczyciele swoje zadanie ograniczają, tak jak ich przygotowano, do przekazania pewnej dawki „wiedzy” i nic poza tym.

A nauczyciele są przecież wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej. Ich zadaniem jest nie tylko transmisja wiedzy i wartości, lecz także organizowanie i inspirowanie działania młodych ludzi. Działalność nauczycieli zwrócona jest ku przyszłości⁷. Do ich obowiązków zawodowych należą czynności związane ze wspieraniem uczniów w rozwoju oraz zapewnienie im warunków do prowadzenia różnych form aktywności. Jednocześnie nauczyciele są zobowiązani do uwzględniania w swym postępowaniu zarówno przepisów prawnych, jak i etyki⁸. Nauczyciel to osoba wpajająca wartości, umiejętności i wiadomości oraz wspierająca kształtowanie postaw młodzieży wobec życia. Charakter działań nauczycieli zależy od tego, jakimi kwalifikacjami i motywacjami się legitymują, „jakimi są” i „jakimi się stają” ludźmi i pracownikami⁹. Środowisko nauczycielskie ma poczucie pełnienia ważnej funkcji w społeczeństwie, jednak krytycznie ocenia szkolną rzeczywistość i właściwie nie toczy dyskusji na temat sposobu realizowania swoich zadań. Większość nauczycieli interesuje się przede wszystkim teraźniejszością i codzienną sytuacją w szkolnictwie, koncentrując się na dostosowaniu się do trudnych wymagań i przetrwaniu w dżungli zarządzeń i oczekiwań władz oświatowych, uczniów i ich rodziców.

Naturalne utrudnienia i przeszkody w pracy nauczycielskiej są jeszcze uwypuklane przez inne wyzwania współczesności: chaos aksjologiczny, permanentną krytykę współczesnej cywilizacji, relatywizm czy dehumanizację życia rodzinnego. Istniejący model szkoły nie zdaje egzaminu w tak trudnej sytuacji. Aby pomóc tej grupie zawodowej w jak najlepszym wypełnianiu swojej spo-

⁶ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998, s. 149–150.

⁷ Cz. Banach, *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły* [w:] I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000, s. 169–199.

⁸ Tamże, s. 173.

⁹ Tamże, s. 178.

lecznej funkcji i jednocześnie wywiązywaniu się z obowiązków członków zespołów, w których pracują, konieczne są pewne informacje. Odpowiednie zarządzanie ludźmi w organizacjach nie jest możliwe, jeżeli nie weźmie pod uwagę głównych czynników decydujących o potrzebach, nastawieniach, motywacjach i gotowości do pracy. Wśród tych czynników znajdują się przyczyny podjęcia pracy w danym zawodzie, ogólne wyobrażenia na temat tego, co to znaczy dobrze pracować, oraz doświadczenia wynikające z obserwacji innych. Wreszcie bardzo ważny jest etos pracy i system wartości, kształtowane zwykle u początków kariery zawodowej. Wszystkie te elementy były przedmiotem omawianych dalej badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i nauczycielek.

Ponieważ wierzę, że nauczycielskie postawy są kształtowane przez autentyczne doświadczenia szkolne, respondentów i respondentki zapytano o wspomnienia z czasów szkolnych. Przeprowadzono trzydzieści wywiadów biograficznych skoncentrowanych na wspomnieniach i doświadczeniach szkolnych, powodach podjęcia pracy w zawodzie oraz pierwszych latach pracy. Głównym ich celem było sprawdzenie, jakiego rodzaju wzorce dzisiejsze nauczycielki przejęły od swoich pedagogów oraz w jaki sposób nastąpiła ich socjalizacja we własnej grupie zawodowej. Ostatnim zagadnieniem omawianym podczas wywiadu była wizja dobrej szkoły, jaką wypracowano w trakcie pracy zawodowej.

2. Wyniki badań¹⁰

2.1. Motywy podejmowania pracy w zawodzie

Okazuje się, że wybór drogi zawodowej to w przypadku badanych pedagogów często decyzja podjęta pod wpływem nastroju, chwili, przypadku, przykładu ze strony autorytetu czy aktualnej mody. Sposób podjęcia tej decyzji i typowa droga kandydatów do zawodu określają w pewnym sensie całą grupę zawodową. Wśród badanych nauczycieli i nauczycielek dominują trzy schematy procesu decyzyjnego. Pierwszy to długa tradycja rodzinna, wpływ bliskich i otoczenia, czasami przykład własnych nauczycieli. Drugi to sytuacja rodzinna zmuszająca do wyboru zawodu, który pozwoli na opiekę nad dziećmi. Trzeci to przypadek lub decyzja podjęta pod przymusem i w krótkim czasie.

Respondenci zaliczeni do grupy pierwszej opowiadali, że już obserwując swoich nauczycieli, myśleli o tym, by w przyszłości również zająć się nauczaniem. Zwłaszcza w środowiskach wiejskich stanowisko nauczyciela jest postrzegane jako atrakcyjna pozycja społeczna – jedna z osób wyraziła opinię: „Obserwowałam ich i myślałam, że jest im dobrze”. Ktoś inny znowu przyznał, że typowa droga zawodowa wiejskiej inteligencji to seminarium lub szkoła pe-

¹⁰ Wyniki cytowanych badań pochodzą z: G. Mazurkiewicz, dz. cyt.

dagogiczna. Ważnym zewnętrznym czynnikiem motywującym jest również przykład rodziny – wiele badanych osób pochodzi z rodzin o tradycji nauczycielskiej. W rodzinie „rekordzisty” nauczycielami byli ojciec, matka, siostra, szwagier i żona. Zjawisko rodzin nauczycielskich to ciekawy problem w tym środowisku, wart oddzielnej analizy socjologiczno-pedagogicznej.

Kolejnym ważnym motywem w wyborze zawodu nauczycielskiego był status rodzinny badanych, a zwłaszcza posiadanie małych dzieci. Niektóre z nauczycielek zmieniały swoje miejsce pracy z chwilą urodzenia dziecka, argumentując to słowami: „Uzgodniłam z mężem, że potrzebuję więcej czasu, aby opiekować się dziećmi, dlatego poszłam do pracy do szkoły”. Inne szukały mało absorbującego czas miejsca pracy już na początku kariery zawodowej, ponieważ już wtedy miały dzieci. Ten mechanizm wyboru pokrywa się z powszechnym stereotypem na temat nauczycielskiej profesji.

Wśród różnych przyczyn, które zadecydowały o wyborze zawodu nauczyciela, ważna w opiniach respondentów bywa też rola przypadku. Nauczyciele mówili o zbiegach okoliczności, które prowadziły ich do podejmowania pracy w szkole, o swoich wątpliwościach związanych z dostaniem się na wymarzone studia i wyborze łatwiejszych egzaminów do szkoły pedagogicznej, o „ucieczce” przed wojskiem lub o problemach ze znalezieniem pracy po ukończonych studiach i „załatwionej” im pracy w szkole. Wśród trzydziestu nauczycieli tylko czterech przyznało, że marzyło o tej pracy od dawna jako świadomym wyborze pracy zawodowej, zaplanowanej przyszłości.

Można odnieść wrażenie, że nauczyciele, z którymi przeprowadzano wywiady, w większości nie planowali pracy w zawodzie, chociaż jednocześnie większość z nich studiowała na kierunkach pedagogicznych. Istnieją dwa różne wytłumaczenia takiego stanu rzeczy, czyli wybierania studiów przygotowujących do pracy nauczyciela przy jednoczesnym poczuciu przypadkowości pracy w szkole. Z jednej strony można przypuszczać, że osoby te wybierały kierunek studiów bez głębszej refleksji, przypadkowo, traktując wyższą szkołę jako „przechowalnię”, a nie przygotowanie do zawodu. Warto byłoby się zastanowić nad koniecznością wprowadzenia działań wspierających studentów kierunków pedagogicznych w analizie podejmowanych przez nich decyzji zawodowych. Po studiach takie osoby, często siłą inercji, podejmują pracę w szkole. Czy jest to grupa, która będzie chciała i będzie potrafiła podjąć wyzwanie ciężkiej pracy i koniecznych reform w szkolnictwie?

Z drugiej strony, tego rodzaju odpowiedzi mogą być rezultatem niskiego prestiżu pracy nauczyciela i niechęci pracujących w tym zawodzie do ujawniania, że świadomie wybrało się ten zawód. Być może nauczyciele wolą odpowiadać, że trafili do zawodu przypadkowo, niż przyznać się do świadomej decyzji, na której skutki teraz utyskują. Jeszcze jedną konstatacją wynikającą z rozmów o przyczynach wyboru tego zawodu jest przypuszczenie, że wielu nauczycieli przychodzi do zawodu bez głębszej refleksji na temat tego, na co się decydują, rozpoczynając pracę w szkole: „Bo tak się ułożyło”.

Badania brytyjskie pokazują, że wśród nauczycieli znajduje się sporo osób, które wybierają ten zawód w obawie przed brakiem możliwości odniesienia sukcesu w innych dziedzinach, wymagających według nich większego zaangażowania i zdolności (na przykład prawo czy polityka). Zawód nauczyciela jest w Wielkiej Brytanii zawodem przypisanym najczęściej tzw. niższej klasie średniej (*lower middle class*)¹¹ i dlatego często zdarza się, że w pewnych grupach społecznych jest to zawód dziedziczny. Być może taki mechanizm, czyli świadomość przypisania do tej grupy zawodowej i możliwości zdobycia zawodu i pracy bez naprawdę wielkich wyrzeczeń, można zaobserwować również wśród polskich nauczycieli. Prawdopodobnie zawód nauczyciela, definiowany jako tak oczywista, możliwa i łatwa kariera, jest postrzegany jako mniej atrakcyjny, mniej godny pożądania; dlatego też nie mówi się o nim jak o świadomym wyborze. Bardzo często również nauczyciele stanowią pierwsze pokolenie inteligencji, ich rodzice bowiem byli robotnikami lub rolnikami¹², a oni postrzegają zdobycie tego zawodu jako swój osobisty sukces, jednocześnie zdając sobie sprawę, że nie jest on w taki sposób oceniany przez „starą” inteligencję lub ludzi biznesu.

W swojej klasycznej pracy Dan C. Lortie wskazuje na kilka mechanizmów decydujących o tym, kto i dlaczego wybiera zawód nauczyciela. Po pierwsze, przygotowanie do zawodu jest szeroko dostępne (studia i egzaminy łatwiejsze niż na innych kierunkach). Po drugie, warunki, które należy spełnić, aby móc wykonywać ten zawód, nie są warunkami trudnymi. Po trzecie, nauczycielem można zostać w jakimkolwiek momencie swojego życia po spełnieniu kilku wymaganych formalności. Po czwarte, proces decyzyjny podlega kilku często obserwowanym zjawiskom: są to decyzje emocjonalne, czasami dosyć wczesne, podejmowane w celu kontynuowania rodzinnych tradycji albo pod jakimiś naciskami (sytuacja rodzinna, prywatna lub finansowa)¹³.

Przed osobami zarządzającymi szkołami, a więc kierującymi nauczycielami, stoi poważne wyzwanie: kierować personelem, który, przynajmniej oficjalnie, deklaruje, że pracuje tu przypadkowo, nie z własnej woli. Niestety, kategoria zawodowa „nauczyciel” w opinii społecznej nie funkcjonuje jako opcja kariery dla osoby pragnącej „coś” w życiu osiągnąć, naprawdę ambitnej i uzdolnionej. Niektóre specjalizacje nauczycielskie są wręcz lekceważone. Osoby pracujące w szkołach bardzo często zdają sobie sprawę, że aby osiągnąć sukces akceptowany powszechnie, muszą tę szkołę opuścić, choć nadal mogą pracować w obszarze edukacji. Dopiero praca badacza, nauczyciela akademickiego czy dziennikarza będzie uznana za zajęcie dające satysfakcję lub pieniądze.

¹¹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

¹² E. Putkiewicz, K.E. Siellwa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

¹³ D.C. Lortie, *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University Press, Chicago–London 2002, s. 25–55.

Do jednego z podstawowych obowiązków zarządzających szkołą należy pomoc nauczycielom w docenianiu swojej pracy. W każdej szkole trzeba budować poczucie własnej wartości nauczycieli, zarówno tych rozpoczynających karierę, jak i tych doświadczonych. Tylko w ten sposób można zbudować zespół godnych zaufania profesjonalistów.

Warto się też zastanowić, w jaki sposób można oddziaływać na tę grupę zawodową, zanim pojawi się ona w szkole. Przede wszystkim należy usprawnić proces kształcenia nauczycieli, tak aby mieli możliwość jeszcze podczas studiów, i to jak najwcześniej, podjąć proces refleksji nad motywami dokonanego przez siebie wyboru. Ponadto konieczne są działania podnoszące atrakcyjność tego zawodu (na przykład przez zwiększenie prestiżu lub zarobków). Jeżeli nie uda się stworzyć mechanizmu pozytywnej selekcji i wykreować obrazu nauczyciela jako profesjonalisty, prawdziwe mogą się okazać dzisiejsze stereotypy dotyczące członków tej grupy zawodowej – nauczyciele w przyszłości będą się całkowicie wywodzić z grupy słabo umotywowanych, sfrustrowanych i źle wyedukowanych osób.

2.2. Doświadczenie szkolne jako wzorzec

Analizując zachowania nauczycieli i nauczycielek, warto wracać do ich szkolnych wspomnień. Prawdopodobne jest, że wzorce zachowań, zapamiętane z czasów uczniowskich, wciąż wywierają wpływ na ich pracę. Sztandarowym przykładem może być wypowiedź jednej z badanych osób, która stwierdziła: „Najlepiej pamiętam moją nauczycielkę matematyki, której pewną metodę sama stosuję na lekcjach do dzisiaj, chociaż jest ona inna niż ta, której uczono mnie na studiach”. Oczywiście jest fakt, że zachowanie, styl pracy czy czasem nawet niektóre metody nauczania pracujących nauczycieli mogą mieć znacznie wcześniejsze źródło niż studia przygotowujące do zawodu. Pewne zachowania nauczycieli mogły się kształtować jeszcze w czasach szkolnych podczas obserwacji własnych nauczycieli.

Większość badanych dosyć krytycznie wspomina swoją szkołę, ale prawie każdy z nich miał tam kogoś ważnego: ulubionego wychowawcę lub cenionego mistrza, kogoś, kto prowokował do myślenia, nawiązał z nimi kontakt albo docenił w specjalny sposób. Wspólnym doświadczeniem szkolnym wielu respondentów było gorsze traktowanie przez nauczycieli innych uczniów lub całej klasy, podczas gdy oni sami byli traktowani inaczej. Zdarzały się wypowiedzi w rodzaju: „Jedna z nauczycielek, bardzo wymagająca dla innych, mnie faworyzowała, bo byłam dobra z jej przedmiotu”.

Wspominają również, że w ich szkołach nie było mowy o partnerstwie między uczniami i nauczycielami, a nauczyciele byli najwyższym i jedynym autorytetem. Właściwie nikt nie kwestionował takiej sytuacji, a w razie jakichkolwiek konfliktów rodzice również brali stronę nauczycieli. Należy jednak sobie uświadomić, że chociaż istnieje uzasadnione podejrzenie, że zmiany szkolne nie

nadażają za rewolucją społeczną, szkoła zmienia się wraz z otaczającą ją rzeczywistością. Już ponad dekadę żyjemy pod znakiem przemian społeczno-politycznych, gospodarczych, ekonomicznych i kulturowych, które znajdują odbicie w szkolnym programie, zarówno tym oficjalnym, jak i ukrytym, co jednak spotyka się z pewnymi trudnościami, często wynikającymi z oporu nauczycieli. Choć nie przyznawano się do silnych sentymentów związanych ze szkołą, do której uczęszczano, to jednak część respondentów wypowiadała się w sposób wskazujący na to, że owe wspomnienia mogą wpływać na ich sposób postępowania: „Dzisiaj lepiej rozumiem, dlaczego nauczyciele byli dla nas ostrzy i zmuszali do nauki, ponieważ chcieli jak najlepiej”. Taka postawa, niejako dziedziczona, wydaje się charakterystyczna zwłaszcza dla nauczycieli z mniejszych ośrodków, którzy cenią sobie autorytarny sposób utrzymywania dyscypliny lub motywowania uczniów do nauki. Wskazują oni na przykład praktykę pozostawiania uczniów w tej samej klasie jako zjawisko pozytywne, wspierające proces kształcenia: „Uczniowie siedzieli w klasie po kilka lat i dopiero, gdy osiągnęli **jakiś pułap wiedzy**, kończyli szkołę” (podkreślenie moje) lub „Mieliśmy bardzo wymagających nauczycieli, mówiło się, że to zakon bez habitów, wstyd było nie umieć i to właśnie oni nas ustawiali w tym świecie, były ostre rygory, ale dziś to doceniam”.

Wracając do swoich czasów szkolnych, współczesne nauczycielki widzą swoich pedagogów w grupie ludzi mocno zaangażowanych w pracę i oddanych szkole; padają opinie typu: „Oni byli skłonni do poświęceń, a środowisko nauczycielskie było bardziej skonsolidowane”. Jednocześnie warto zauważyć, że używają bardzo emocjonalnego języka, opisując własną szkołę, często podając zupełnie przeciwstawne zdarzenia i przykłady szkolnych sytuacji: „Nienawidziałam nauczycielki z geografii, która biła po łapach; lubiłam wychowawczynię, która nam matkowała; byłam wyróżniana, ponieważ byłam jedynym dzieckiem inżyniera w szkole; była przepaść między uczniami i nauczycielami, nie było mowy o partnerskich stosunkach; matematyczka, która nas poniżała, była znienawidzona; historyczka, chociaż o gołęmbim sercu, była głupia jak but; to trudne być traktowanym jak ktoś drugiej kategorii, kto nie ma nic do powiedzenia; oni zawsze mieli rację, musiałam się podporządkować”. Najbardziej cenią i pamiętają tych, którzy coś im dawali z siebie: „Moim idolem był młody nauczyciel, zaraz po studiach, który poświęcał się, wyjeżdżał z nami i pomagał nam”. Dzisiejsi nauczyciele jako uczniowie byli zadowoleni, gdy czuli lub uważali, że traktuje się ich jak dorosłych, dając im szansę wyboru i uczestniczenia w procesie decyzyjnym związanym z uczeniem się, oraz kiedy traktowano ich podmiotowo, innymi słowy: „Lubiłam tych nauczycieli, którzy widzieli w nas ludzi”. Badani nie cenili lub nie lubili nauczycieli, którzy zwracali się do nich w niegrzeczny sposób, stwarzali nerwową atmosferę w klasie, byli złośliwi („Kąśliwe uwagi wobec koleżanki sieroty, to było niemiłe, było nam przykro, a nie mogliśmy temu zaradzić”) albo dzielili uczniów na lepszych i gorszych. Ciekawe jest, że nauczyciele pamiętają to jako najbardziej niemiłe zdarzenia ze swoich cza-

sów szkolnych, a jednocześnie przyznają, że takie sytuacje wciąż występują w polskich szkołach. Czy to sprawa inercji systemu, nieświadomego powtarzania zachowań, które się kiedyś obserwowało, czy też niechęci nauczycieli do zmian?

Pytani o to, w jaki sposób szkoła i nauczyciele wsparli ich w karierze zawodowej i dalszej edukacji oraz co zyskali dzięki swoim nauczycielom, większość respondentów nakreśliła obraz szkoły jako miejsca, w którym zdobywa się doświadczenie życia w grupie i społeczeństwie. Zdolność do organizowania sobie wolnego czasu, budowanie stosunków z ludźmi, przyjaźnie i spotkania, funkcje społeczne (harcerstwo, samorząd szkolny) to umiejętności i wydarzenia, które najbardziej zapadły w pamięć badanych. Szkoła to były przerwy, przyjaźnie, stosunki towarzyskie, wycieczki. I to już właściwie koniec, niewielka w tym zasługa nauczycieli. Chociaż czasami minimalizuje się rolę nauczycieli w tym „dojrzewanu społecznym”, podkreśla się samą wagę tych doświadczeń, wskazując na przykład, że „Szkoła dała mi pewność siebie, ponieważ zostałam przewodniczącą samorządu”.

Spśród innych korzyści opisywanych najczęściej przez nauczycieli wymienia się zdobycie jakiegoś bagażu wiedzy oraz po prostu pewnego wymaganego wykształcenia formalnego. Jednocześnie można tu zauważyć różnicę w postawie między nauczycielami pochodzącymi z ośrodków wiejskich i miejskich: ci pierwsi bardziej skłonni są przyznać, że ich nauczyciele naprawdę udzielili im pomocy. Mówią wprost: „Dużo z tego zawdzięczam nauczycielom” lub „Dzisiaj łatwo przekreśla się rolę szkoły, że czasami blokuje i wstrzymuje rozwój, mnie dała wiele, a ponadto w domu byłem traktowany ulgowo, mogłem mniej pracować na gospodarstwie”. Druga grupa, czyli nauczyciele pracujący w miastach, rzadziej wskazują swoich pedagogów jako tych, którym coś zawdzięczają, mówiąc o szkole raczej jako o przestrzeni społecznej, gdzie przeżyli pewną pokoleniową wspólnotę doświadczeń i poznali pewnych ważnych dla nich ludzi.

W przeprowadzonych wywiadach można wyraźnie wyczuć ton wspólny dla doświadczeń i warunków amerykańskich i brytyjskich, w których zauważono, że poza samymi studiami na kształt poglądów pedagogicznych każdego nauczyciela silnie oddziałują jeszcze trzy inne czynniki. Wymienia się zwykle relacje z dzieciństwa, rezultaty pierwszych doświadczeń startu zawodowego oraz wpływ tzw. mentalności pokoju nauczycielskiego. Niektórzy badacze sądzą, że najważniejszym elementem przygotowania nauczyciela są osobiste doświadczenia związane z tym, jak on sam był traktowany, uczony i wychowywany w szkole¹⁴.

Właściwie każda osoba zarządzająca szkołą i nauczycielami powinna pomóc im uzmysłowić sobie historię budowania wzorca zawodowego i bagaż doświadczeń składających się na wizję nauczyciela. Warto też, aby nauczycielki były świadome pozytywnych wzmocnień, jakich mogą udzielać swym uczniom w procesie uczenia się. Najłatwiej to osiągnąć, sięgając do własnych wspomnień

¹⁴ A. Janowski, dz. cyt.

i doświadczeń. To jeden z najważniejszych momentów pedagogicznej refleksji – świadomość tego, co czują uczniowie, gdy nauczycielka zachowuje się w pewien sposób. Przydatne też jest przypomnienie, kiedy one czuły się dobrze w szkole, a kiedy relacje z nauczycielami były w większym stopniu szkodliwe niż przydatne w procesie uczenia się. Osoby odpowiedzialne za rozwój nauczycieli i organizację pracy szkoły powinny brać pod uwagę konieczność stworzenia czasu i przestrzeni dla takiego procesu refleksji, który umożliwi zespołowi uzewnętrznianie wartości i przekonań na temat swojej pracy. Najsensowniej można spróbować to zorganizować poprzez wspólne rozmowy i zastanawianie się, w jaki sposób podzielane lub indywidualne przekonania wpływają na charakter nauczania w danej szkole.

2.3. Doświadczenie pierwszych lat pracy a stawianie się nauczycielem

Początki pracy zawodowej dla większości z badanych osób były okresem frustracji wynikającej z poczucia osamotnienia, zagubienia i braku wsparcia. Zderzenie ze szkolną rzeczywistością było trudne samo w sobie: pierwsza praca, konieczność sprawdzenia samego siebie i wykorzystanie tego, czego się nauczyło na studiach — to oczywiste przeszkody, które musi pokonać każdy rozpoczynający pracę zawodową. Nauczycielki wskazywały na dodatkowe utrudnienie wynikające z braku jakiegokolwiek zorganizowanego systemu wspierania młodych pracowników; najczęściej mówili: „Nikt mi nie pomógł, a ja wstydiłam się pytać i w konsekwencji zmuszałam klasę do robienia różnych rzeczy, których dzisiaj już bym nie zaproponowała”. Niektóre osoby mówią wręcz o strachu i przerażeniu, poczuciu niewiedzy („Nie wiedziałam, od czego zacząć”), inne o bolesnym rozczarowaniu, gdy okazało się, że ich ideały, z którymi przyszli do szkoły, niezbyt przystają do codzienności, ani bowiem koledzy i koleżanki nauczyciele, ani uczniowie nie chcieli współpracować z naiwnymi idealistami. Silne wspomnienie, akcentowane w ankiecie, dotyczyło konieczności ustalenia reguł współpracy z uczniami, gdy okazywało się, że marzenia o szybkim zbudowaniu partnerstwa i wzajemnego szacunku trzeba zastąpić ciężką pracą. Chociaż tak wiele osób mówiło o przypadkowej drodze do zawodu, to jednak znaczna grupa miała wobec tej profesji pewne oczekiwania i upatrywała w niej określonych ideałów. Niestety, większość uznała je za niemożliwe do zrealizowania w prawdziwym świecie.

Oprócz braku zorganizowanego wsparcia część nauczycieli i nauczycielek wspomina również o pewnego rodzaju problemach w komunikacji z innymi, starszymi nauczycielami; niektórzy mówią o niechęci czy nawet szoku. Zdarzały się sytuacje, w których starsi nauczyciele uświadamiali „młodych i naiwnych”: „Pamiętam pokój nauczycielski, w którym siedzą panie i mówią głównie o gotowaniu, a o czymś innym nie ma szans porozmawiać – «zobacz pani, jacy głupi są uczniowie» – to były ich dobre rady, patrzyli na mnie z politowaniem, przejdzie ci, mówili”. Wydaje się, że bardzo częstym przypadkiem była nega-

tywna socjalizacja i raczej zniechęcanie niż motywowanie do lepszej pracy i rozwoju. Wiele osób bardzo dokładnie pamięta swoje złe wrażenia z pierwszych lat pracy, związane z innymi nauczycielami. Powtarzały się opinie: dookoła plotki zamiast pracy, złe traktowanie uczniów, siłowe metody rozwiązywania problemów. „Nie było dobrze, wprowadzie mnie traktowano dobrze jako jedyne młodego mężczyznę, ale widziałem stosunki między tymi paniami, rywalizacja i pretensje”. Jak wskazują badania, pomoc ze strony innych nauczycieli to rzadkość we wspomnieniach respondentów, choć zdarzały się szkoły, w których młodzi nauczyciele byli otaczani opieką. We wspomnieniach pierwszych lat pracy przeważają silne emocje oraz przeświadczenie o przejściu ważnej próby, symbolizowanej przez konkretny przypadek trudnego ucznia, jakiś problem z dyrektorem, prowadzenie klasy i jednocześnie satysfakcja, że się udało przemóc i wyjść z opresji obronną ręką. Obok szoku samodzielności nauczyciele wspominają natłok obowiązków oraz lęk przed uczniowskim zaszuladkowaniem w kategoriach nudy.

Czy pomimo braku wsparcia i negatywnych przykładów bardziej doświadczonych współpracowników udało się badanym osobom wypracować model działania, z którego są zadowoleni? Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, ale optymizmem może napawać fakt, że prawie wszyscy, oprócz frustracji, pamiętają również olbrzymią satysfakcję, jaką mieli z kontaktów z uczniami, z uczenia. Nauczycielki wspominały, że najwięcej satysfakcji czerpali z pracy z trudnymi uczniami: „Wszyscy mi współczuli, że muszę ich uczyć, a ja to lubiłam”. Prawie każdy miał swoją opowieść o początkach pracy, jak ta na przykład: „Dostałam najtrudniejszą klasę, niepokorną, każdy się cieszył, że jej nie ma, tylko ja przyszłam młoda i po prostu dostałam taką klasę. I okazało się, że oni nie są wcale tacy źli, jeżeli się do nich odpowiednio podejdziesz. W pierwszym roku dostałam wielki bukiet kwiatów z podziękowaniem, że oni są tacy, jacy są teraz. Jak to się mogło stać, że nikt sobie nie mógł z nimi poradzić?”.

To dobrze, że nauczyciele w tak otwarty sposób przyznają się do problemów, z jakimi zmagali się na początku swej pracy, a jednocześnie widzą sens tego, co robią. Niestety, system przygotowania nauczycielek do pracy nie jest skuteczny. Oczywiście jest, że młodzi pracownicy zawsze będą przeżywali trudności w pierwszym okresie pracy zawodowej, będą czuli się opuszczeni i przestraszeni, ale wypowiedzi typu: „Byłem nieprzygotowany do pracy z małymi dziećmi, nie mogłem się w tym wszystkim odnaleźć”, u osób, które ukończyły kierunek pedagogiczny, są niepokojące i budzą wątpliwości co do jakości wykształcenia oferowanego przez taki kierunek.

Równie ważnym zagadnieniem jest sprawa braku zorganizowanego i systematycznego wsparcia młodych nauczycieli w ich zakładach pracy, czyli szkołach. To dosyć ryzykowne założenie, aby traktować osobę przychodzącą tuż po studiach z dyplomem magistra jak pełnowartościowego pracownika. Nauczyciele potrzebują czasu, w którym można nabrać doświadczenia, i wtedy powinni, głównie dla dobra uczniów, mieć nieustanne wsparcie ze strony innych

współpracowników. Szkoła to dobre miejsce na stosowanie modelu mistrz–uczeń w celu wspierania nowicjuszy; niestety okazuje się, że nie jest on w szkołach stosowany, a kiedy tak się dzieje, młode nauczycielki niejednokrotnie mają poczucie niedosytu wyrażanego na przykład takimi słowami: „Nauczyłam się sporo podczas praktyk studenckich od nauczycielki, u której je odbywałam, ale i tak gdy zaczęłam pracę, okazało się, że miałam braki”.

Rozmawiając o pierwszych latach pracy zawodowej, pytano również o nauczycielskie satysfakcje i frustracje. Powodem satysfakcji w czasach uczniowskich było docenienie ze strony nauczycieli, świadomość, że się było dobrze przygotowanym i oczywiście otrzymywanie dobrych ocen. Często wymieniano sukcesy towarzyskie jako przyczyny zadowolenia z siebie w czasach szkolnych. Warto zwrócić uwagę, że jako pracownicy źródła satysfakcji upatrywali w tym samym – dobrych stosunkach z innymi ludźmi. Wskazywali na zadowolenie płynące z sytuacji, w których uczniowie im ufają: „Uczniowie widzieli, że jestem z nimi, a nie przeciwko”, kiedy uczniowie odnoszą korzyści z uczestniczenia w zajęciach: „Gdy uczniowie mówią, że coś złapali z tego, co mówię”. Największa nagroda dla nauczycieli to szacunek i radość uczniów. Podczas rozmów przewijały się bardzo ważne głosy o najważniejszej satysfakcji wynikającej z udzielonej komuś pomocy: „Dla mnie bardzo osobistym sukcesem jest zawsze to, gdy jakiejś zagubionej czy nieszczęśliwej osobie pomogę, gdy mi się uda choć trochę zmienić dziecko, które ma ciągle kłopoty, gdy coś dam od siebie i widzę, że zrobiłam coś ważnego i dobrego”.

Wśród frustracji dominują dwie główne przyczyny: niezadowolenie z siebie, wynikające z popełnionego błędu albo niezrealizowania czegoś w pełni, oraz ingerencja czynników zewnętrznych. W tym pierwszym przypadku mówiono o frustracji z powodu popełnianych błędów, których uświadomienie przychodzi zbyt późno. W sytuacji gdy źródłem frustracji jest działanie czynników zewnętrznych, podkreślano niesprawiedliwe ocenianie, wykorzystywanie przez przełożonych, niesprawiedliwe traktowanie i nieuczciwość. Jest to niezwykle interesująca sytuacja, gdyż obie grupy – nauczyciele i uczniowie – mają podobne źródła frustracji, być może więc uświadomienie sobie tego podobieństwa pomogłoby w uniknięciu wielu szkolnych konfliktów.

W doświadczeniu nauczycielskim godne uwagi wydaje się spostrzeżenie, że pomimo mocnego wpływu tzw. mentalności pokoju nauczycielskiego, czyli postaw innych nauczycieli, pracuje się zawsze w izolacji od kolegów i koleżanek. Ponadto izolację wewnątrzszkolną potęguje odseparowanie nauczycieli jako całej grupy, raczej rzadko wchodzącej w kontakty z innymi dorosłymi i przedstawicielami innych zawodów. To taka kumulacja izolacji – całej grupy i jednostek – wytwarza swoiste podejście do zawodu¹⁵, wzmacniane przez wpływ starszych nauczycieli w pierwszych latach pracy, ponieważ od nauczycieli (jak zdarza się też w innych profesjach, na przykład wśród lekarzy) wyma-

¹⁵ A. Janowski, dz. cyt.

ga się poparcia i solidarności zawodowej. Nauczyciel powinien zawsze starać się potwierdzić status drugiego nauczyciela jako eksperta.

Nie da się uniknąć stwierdzenia, że wciąż brak systemu wprowadzania nowych pracowników w organizację pracy, organizm szkolny czy swoistą kulturę placówki. Tak naprawdę nie jest to jednak zadanie wyjątkowo trudne; po prostu należy zadbać o to, aby każda z osób rozpoczynająca pracę miała szansę na systematyczne i sprawnie zorganizowane zapoznanie się ze zwyczajami oraz miała jasno określoną procedurę zwracania się o pomoc i otrzymywanie jej. O wiele bardziej jest kłopotliwa sytuacja, która wyłania się z wypowiedzi respondentów. Co zrobić, gdy ten organizm jest chory, gdy promuje negatywne wartości lub demobilizuje zamiast motywować? To, niestety, temat do zupełnie innych rozważań.

2.4. Rozumienie zadań i sposobu działania szkoły

Borykając się z codziennością, walcząc o przetrwanie bez wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników, często można stracić z oczu główny cel swojej pracy. Taka sytuacja zdarza się dość często nie tylko w zawodzie nauczycielskim i nie tylko w polskich szkołach. Warto zatem regularnie zadawać pytania, po co nauczyciel jest w szkole i jak najlepiej powinien realizować swoje plany? W wypowiedziach nauczycieli widać wpływ reform szkolnictwa ostatnich lat; wielu z nich mówi o tym, że zmieniło swoje poglądy na temat tego, co jest głównym zadaniem szkoły: „Kiedyś myślałam, że przekazanie jak największej ilości wiedzy, dziś jestem przekonana, że nauczyć, jak się uczyć”. I chociaż wciąż podkreśla się wagę „dobrego” wykształcenia, rozumianego jako bogaty zasób informacji („żeby młodzieży zostało jak najwięcej wiedzy”), to jednak patrzy się daleko w przyszłość i stawia bardzo ambitne cele: „Szkoła powinna wychować otwartego i energicznego człowieka; chciałabym, aby szkoła przygotowywała do przyszłego życia, uczyła rzeczy pożytecznych; szkoła musi wprowadzić w dorosłość”. Nauczyciele pragną, aby szkoła i oni sami byli zdolni pomóc uczniom w zdobyciu kompetencji i systemu wartości, które umożliwią im prawidłowe funkcjonowanie w dorosłym życiu. Można gratulować im takich ideałów, a jednocześnie wskazywać na sytuację, w której nie potrafią lub nie chcą wpływać na swoje środowisko pracy w taki sposób, by umożliwić realizację tych marzeń. Jak wynika z opinii ankietowanych, oceniają oni siebie i szkoły dość surowo.

Wydaje się, że nauczyciele wiedzą, co chcieliby osiągnąć, wiedzą też, jak powinna wyglądać nowoczesna szkoła, natomiast nie zawsze są skłonni realizować pewne zadania. Owa tendencja została wyeksponowana przez różne badania, z których wynika, że nauczyciele raczej niechętnie zmieniają swoje przyzwyczajenia, często deklarując nawet niewykorzystywanie swojej wiedzy na bytej podczas studiów i opieranie się na własnych doświadczeniach szkolnych lub zawodowych. Choć zarzucają sobie brak samodzielności w myśleniu, wła-

śnie to wskazują jako cechę dobrego nauczania: „Dobre nauczanie to nauczenie myślenia, nauczanie samodzielności w pewnych procesach intelektualnych”. Mówią o tym, że warunkiem dobrego nauczania jest atmosfera – atmosfera wspólnoty celów, poczucia bycia razem – a jednocześnie, że wiedza nie jest tu najważniejsza, ale umiejętność współżycia w grupie i przygotowanie do dalszej edukacji. Dobre nauczanie, w opinii części badanych nauczycieli, to przede wszystkim opanowanie podstaw i cierpliwe tłumaczenie krok po kroku, przygotowywanie do życia w trudnych warunkach, uodpornienie na to, co się dzieje teraz na świecie. Zadaniem szkoły jest też: „Dać im twardy fundament, ponieważ moje dzieci, idąc do następnych klas (w mojej szkole są tylko cztery klasy), są traktowane gorzej”.

Pomimo często negatywnych opinii respondenci deklarują, że pracują w szkołach, w których panują partnerskie stosunki, szacunek i swoboda myśli; uważają że: „Nauka jest możliwa tylko wtedy, gdy nie ma strachu, a nauczyciel budzi zaufanie i jest zaprzyjaźniony z uczniami na tyle, by rozumieć, do czego wspólnie dążymy”. Niestety, część z nich wciąż ma bardzo złe zdanie o szkołach, w których pracują: „Trzeba by było wszystko zaorać i zacząć od nowa”. Choć to często sprzeczne z osobistymi opiniami na temat szkoły, marzą o tym, żeby uczniowie im ufali i dobrze o nich myśleli, a inni nauczyciele pamiętali, że wokół nich są ludzie zasługujący na szacunek i sympatię. Chcą traktować swoich uczniów sprawiedliwie i równo, choć w tym samym momencie zdają sobie sprawę z trudności i własnej ułomności, gdy często jednych wyróżniają, a innych traktują gorzej. Niestety, świadomość takiego stanu rzeczy nie prowadzi do refleksji na temat koniecznych zmian, lecz jest raczej pogodzeniem się z takim, naturalnym według nich, stanem rzeczy. Ludzie są różni, nikt nie jest doskonały, więc w ostateczności okazuje się, że nie mierzy się wszystkich uczniów jedną miarą.

W badaniach Instytutu Spraw Publicznych na temat postaw nauczycieli wobec podjętej reformy systemu edukacji i funkcjonowania szkoły zauważono, że niewielu z nich ocenia system szkolny jako zdecydowanie zły, a większość raczej go aprobuje. Jednocześnie ankietowani przez Instytut Spraw Publicznych odpowiadają negatywnie na pytania o to, czy polska szkoła uczy radzenia sobie z problemami, jakie niesie życie (69% badanych odpowiada „nie”), czy przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym (61% twierdzi, że „nie”), czy uczy samodzielnego myślenia (56% odpowiedzi negatywnych), czy rozwija zainteresowania (49% pytanych jest odmiennego zdania), czy zapewnia równy start (40% respondentów nie dało pozytywnej odpowiedzi)¹⁶. Można zatem zauważyć, że cele i założenia dobrej szkoły, wskazywane przez uczestników tego badania, pokrywają się z brakami zdefiniowanymi przez nauczycieli badanych przez ISP.

Chociaż nauczyciele nie pozostają obojętni na niedoskonałości własnego środowiska i wyraźnie widzą konieczność poprawy (zwłaszcza dyscypliny pra-

¹⁶ E. Putkiewicz, K.E. Siellwa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zamorska, dz. cyt.

cy), to niestety główne kierunki koniecznych, według nich, zmian dotyczą raczej władz, regulacji prawnych i świata wobec szkoły zewnętrznej. Nieliczni chcieliby zmienić nawet uczniów, regulując kryteria czy procedury selekcji: „W pierwszym rzędzie to zmieniałabym sposób przyjmowania do szkół ponadgimnazjalnych, żeby liceum wybierała młodzież, która faktycznie nadaje się do liceum, a szkoły zawodowe młodzież, która nie powinna znaleźć się w liceum”.

W wielu wypowiedziach wyczuwa się pewne rozżalenie z powodu rozpowszechnionego stereotypu na temat nauczycieli: „Generalnie nauczyciele są bardzo krytykowani, w mediach właściwie całą winę za to, jaka jest młodzież, zrzuca się na nas”. I chociaż widzą, że nauczyciele zamykają się w swoich prywatnych sprawach, działają na własną rękę, są mało skonsolidowani jako grupa zawodowa, mają niski status materialny i tracą autorytet, to jednak w szkole wiele zmienia się na lepsze.

Warto podkreślić, że zdecydowana większość osób, z którymi przeprowadzono wywiady, sprowokowana do analizy, podsumowań i ocen swojej pracy była zdolna do odważnego i uczciwego spojrzenia na szkołę, siebie i swoich współpracowników. Proszone o podsumowania wypowiadali się w sposób dający nadzieję, że mimo wszystko najważniejszy dla nich będzie los ich uczniów. Należy sobie życzyć, aby oprócz energii i zapału starczyło im również wiedzy, umiejętności, intuicji, a także radości, tak jak pewnej nauczycielce ze wsi w województwie podkarpackim: „Muszę powiedzieć, że ja jestem bardzo szczęśliwa, że jestem nauczycielem. Jestem zadowolona ze swojej pracy i to prawda, ja tak czuję. Ta praca sprawia mi olbrzymią satysfakcję, i mimo tych wszystkich ujemnych spraw, to czuję, że jestem po prostu szczęśliwa w szkole, cieszę się każdym dniem, naprawdę. I wiesz, oni [uczniowie] siedzą ze mną po lekcjach..., dzisiaj znowu zostali”.

3. Wnioski

Podejmując próbę oceny wyników wszelakich badań społecznych, badacz staje zawsze przed problemem interpretacji przeprowadzonych analiz. Nauczyciele znajdują się w ekstremalnie trudnej sytuacji, z jednej bowiem strony stawia się przed nimi wielkie wymagania i oczekiwania, z drugiej zaś nieustannie kontroluje i jednocześnie publicznie krytykuje ich pracę. Analizie wyników moich badań towarzyszyła nieustanna myśl o braku w Polsce dyskusji na temat rozumienia roli nauczycieli i szkoły samej sobie. Za powszechnymi deklaracjami o dużym znaczeniu współczesnej szkoły dla sukcesu całego społeczeństwa, słyszany zarówno w mediach, jak i na scenie politycznej, nie idzie wsparcie dla nauczycieli. Oprócz inwestycji finansowych i odpowiednich reform systemu edukacyjnego pomoc taka mogłaby polegać na inicjowaniu poważnej i profesjonalnej rozmowy na temat wizji szkoły i nauczyciela, która powinna odbywać się zarówno w trakcie

procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, jak i później – już podczas pracy zawodowej. Od nauczycieli wymaga się planów pracy, rozkładów materiału, systemu oceniania, ale nie mówi się o głównych celach procesu kształcenia i wychowania. Pytania: po co to robić i jak najlepiej to zrobić, wydają się tak trywialne, że prawie się ich nie porusza. Niestety, oczywiste prawdy zbyt często nie są rozumiane w taki sam sposób – zamiast łączyć nauczycieli, dzielą ich.

3.1. Uwagi dla zarządzających szkołami

Nauczyciele pamiętają swoje szkolne doświadczenia i zgodnie z nimi modelują własny sposób działania i stosunki z uczniami. Ważną zasadą pracy pedagogicznej powinno być podmiotowe, równe traktowanie uczniów, które mogłoby ich wesprzeć w projektowaniu ambitnych, jednostkowych celów kształcenia. Niestety, nauczyciele kształtują codzienną praktykę, wykorzystując uproszczoną wizję świata: „Sukces odnoszą ci, którzy się starają, czyli na niego zasługują, a porażki ponoszą ci, którzy tak naprawdę pracować nie chcą”. Takie myślenie o świecie przenosi się na szkolną rzeczywistość.

Nauczyciele wiedzą, jak powinna wyglądać dobra szkoła, i jednocześnie uważają, że nie jest to szkoła znana im z autopsji. Mają ściśle określoną wizję celów szkoły, w której w partnerskiej, sprzyjającej uczeniu się atmosferze przygotowuje się odpowiedzialnych i samodzielnych w myśleniu, twórczych obywateli. Niestety, z ich wypowiedzi można wnioskować, że to okoliczności zewnętrzne przyczyniają się do tego, że starsi koledzy i koleżanki tłumią chęci i idee młodych, uczniowie są inni niż wyobrażenia o nich, a władze oświatowe utrudniają ich pracę. Ponadto bardzo złe warunki finansowe uniemożliwiają osiągnięcie wymarzonych celów.

Nauczyciele nie uznają swojego zawodu za atrakcyjny, przynajmniej w takim stopniu, aby chwalić się planowaną w tym zawodzie karierą. Spora grupa pracuje w swym zawodzie z innych przyczyn niż własne zainteresowania. Jednocześnie bardzo wyraźnie widać, że nauczyciele pragną zmienić obiegowe opinie i obraz swojej grupy zawodowej jako osób przegranych, źle wykształconych, liczących minuty, dzielące ich od ostatniego danego dnia dzwonka i narzekających na swój materialny status. Większość z nich odrzuciła możliwość usprawiedliwiania małego zaangażowania w pracę niskimi zarobkami lub obowiązkami domowymi. To zadaje kłam powszechnemu stereotypowi nauczycielki – kobiety z małymi dziećmi, która wybiera ten zawód, aby mieć więcej czasu na opiekę nad potomstwem. To również zaprzecza stereotypowemu spojrzeniu na nauczycieli jako na grupę sfrustrowaną finansowo i wiecznie utyskującą z tego powodu. Niepokoi jednak fakt, że badani, jako przyczynę podjęcia pracy w szkolnictwie, bardzo często wskazują przypadek lub konieczność zajęcia się małym dzieckiem.

3.2. Podsumowanie

Właściwie nie ma dziś kraju, w którym nie próbowano by zreformować lub usprawnić działania systemu edukacji. System kształcenia obywateli coraz częściej decyduje o ich indywidualnym sukcesie i dobrobycie całych społeczeństw. Jednocześnie w przeszłość odchodzi model erudycyjny, w którym liczyła się encyklopedyczna i szeroka wiedza. Coraz ważniejsze stają się wykształcenie, które umożliwia samodzielne zdobywanie wiedzy i ciągłe doskonalenie, właściwą selekcję i poszukiwanie informacji, w tym posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, współpracę w grupie i porozumiewanie się, także w językach obcych. Istotne jest wreszcie wykształcenie dające otwarte i tolerancyjne podejście do świata. Wszędzie tam, gdzie próby reformy się podejmuje, zawsze się okazuje, że najważniejszym partnerem w takiej reformie są nauczycielki.

W tym badaniu pokazano częściowo, że nauczyciele widzą oświatę bardzo praktycznie: gdy myślą o szkole, wówczas chodzi im o to, co dzieje się w klasach. Chcieliby zmian w szkołach, które przede wszystkim miałyby polegać na zmniejszeniu liczebności klas i podniesieniu zarobków, czyli oczekują raczej powierzchownych i tak naprawdę niezależnych od nich decyzji. Jednocześnie chcieliby też podnieść dyscyplinę pracy wśród nauczycieli. Pragną jasnych reguł i monitorowania swojej działalności. Niestety, jesteśmy świadkami negatywnego, w opinii nauczycielek, wpływu grona pedagogicznego na młodych adeptów sztuki pedagogicznej. Wielu nauczycieli uważa, że w szkołach panuje niska dyscyplina pracy.

Aby wesprzeć tych, którzy są autentycznie zainteresowani jak najwyższą jakością tego, co robią, warto próbować zmieniać sposób przygotowania do zawodu. Przygotowawcza praca z kandydatkami i kandydatami do tej grupy zawodowej oraz wzmacnianie tych, którzy już uczą, powinno obejmować:

- Wspieranie studentów kierunków pedagogicznych przez wzmocnienie nurtu ideologicznego ich kształcenia (pytania: po co i dlaczego uczymy).
- Bliższą współpracę ze szkołami podczas studiów, umożliwienie autentycznej współpracy z nauczycielami praktykami.
- Stworzenie systemu wsparcia młodych nauczycieli.
- Stworzenie tradycji współpracy w małych zespołach nauczycielskich analizujących swoją pracę.
- Dzielenie się pomysłami na lekcje, ocenianie i działanie z uczniami.
- Zapraszanie ekspertów i rodziców do społecznej dyskusji na temat tego, jaka powinna być szkoła.
- Ułatwienie nauczycielom kontaktu ze światem zewnętrznym i zdobycie większego prestiżu (na przykład kursy dla bezrobotnych, prowadzone przez nauczycieli ich dzieci).
- Stworzenie płaszczyzny dla ciągłej refleksji nad swoją pracą i możliwości dyskusji między nauczycielami. Tylko dzięki rozmowie i ustaleniu priorytetów będziemy mogli osiągnąć kolejny poziom rozwoju.

Literatura

- Banach Cz., *Etos i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły* [w:] I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.
- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej* [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.
- Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1998.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Kaczara A., *O kryzysie szkoły raz jeszcze* [w:] J. Kargul (red.), *Z aktualnych problemów oświaty i kultury*, Prace Pedagogiczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Lortie D.C., *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University Press, Chicago–London 2002.
- Mazurkiewicz G., *Odcienie szarości. Nauczyciele – doświadczenia i postawy wobec zawodu. Raport z badań*, International Research & Exchange Board (IREX), Zabrze 2003.
- Putkiewicz E., Siellwa-Kolbowska K.E., Wiłkomirska A., Zahorska M., *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Wnuk-Lipiński E., *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, PWN, Warszawa 1996.